Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270109
Centre d'intérêt: 53

Giroux, Marie.

Monographie de la classe de première année : Tam-Tam / Marie Giroux. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification, 1973.
69 f. : 28 cm.

Cote Dewey: 372.24/G528m Cote LC: LB/1511

Descripteur(s): *Analyse de l'enseignement *Milieu scolaire *Milieu social *Ecole primaire *Apprentissage *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec) *Tam Tam (Projet)

L'objectif du document est de mettre à la disposition des responsables du projet des données sur les facteurs les plus susceptibles d'être reliés à l'apprentissage scolaire de l'enfant. La méthode choisie est celle des monographies, c'est-à-dire la description du vécu de classes de première année dans ses diverses composantes. Il s'agit: 1. d'amasser des informations sur la situation scolaire des enfants; 2. de faire une étude comparative des différentes situations scolaires en termes d'avantages et de désavantages.

Une liste des renseignements à obtenir a d'abord été établie: mode de classement des élèves, spécialistes disponibles, organisation du travail en classe et à domicile, réalisation des programmes institutionnels, participation des parents. Cette liste a servi de schéma à des interviews avec quatre enseignantes de la CECM: deux oeuvrent dans des milieux défavorisés, les deux autres dans des milieux favorisés. La comparaison entre ces milieux porte sur deux aspects: 1. l'organisation et le fonctionnement de la classe, 2. l'élève en situation scolaire. Un chapitre présente les résultats obtenus aux tests de préparation aux études élémentaires et le rendement en français et en mathématiques.

L'étude souligne que le degré de préparation à l'apprentissage scolaire d'une partie des enfants défavorisés est nettement insuffisant. Ces premières observations indiquent que, dès l'entrée à l'école, la carrière scolaire de ces enfants est quasi déterminée. Les principaux retards constatés par les professeurs se situent dans le champ de la psychomotricité et dans celui du langage. Les difficultés d'apprentissage de ces enfants rendent plus difficile et plus lourde la tâche des professeurs qui leur enseignent. D'autre part, la faible participation des parents du milieu défavorisé à la vie de l'école oblige le personnel de l'école à assumer des tâches qui en d'autres milieux sont accomplies par des parents.

Type de document: r

Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8270109

MONOGRAPHIE DE LA CLASSE DE PREMIERE ANNEE TAM-TAM

E D U Q 8270109

MONOGRAPHIE DE LA CLASSE

DE PREMIERE ANNEE

TAM-TAM

Marie Giroux
Direction générale
de la Planification
Ministère de l'Education

30 août 1973

TABLE DES MATIERES

Page

AVANT-PROPOS 3

1. Introduction

   1) Objectifs de la monographie 4
   2) Limites 5
   3) Définition de la situation scolaire 6

2. La cueillette des informations 8

3. Description des situations scolaires

   1°) L'école favorisée 9
   2°) L'école défavorisée 20

4. Comparaison des situations scolaires 34

5. Préparation aux études élémentaires et rendement des enfants des milieux favorisé et défavorisé

   1) Résultats au test de scholaptitude 47
   2) Rendement en français et en mathématiques .. 57

6. Conclusion 62

AVANT-PROPOS

La recherche partout sur "les conditions de la réussite scolaire en maternelle et au début de l'élémentaire" a pour but de connaître les différents facteurs qui conditionnent l'apprentissage scolaire afin d'être en mesure d'élaborer des voies de solution au problème des inégalités culturelles devant l'éducation. Les facteurs d'influence sont variés et interreliés: situation socio-économique de la famille, attitudes face à l'éducation, capacités innées de l'enfant, développement acquis dans la famille, comportement à l'école, organisation et fonctionnement de l'école, programmes scolaires, etc. Divers instruments ont été élaborés pour recueillir des informations sur ces points. La monographie est l'instrument choisi pour étudier la situation scolaire vécue par les élèves originaires de divers milieux socio-économiques afin d'éclairer l'interprétation des informations recueillies par les tests administrés aux enfants.

1. INTRODUCTION

1) Objectif

Le but général de la monographie des classes où étudient les écoliers impliqués dans le projet tam-tam est de connaître la situation scolaire vécue par ces enfants. Les données recueillies permettront

1°) de comparer les diverses situations scolaires des écoles desservant des clientèles favorisées et défavorisées

2°) d'avoir des facteurs de compréhension et d'interprétation des résultats aux divers tests administrés

3°) de posséder des points de repère pour élaborer des solutions aux problèmes inventoriés.

2) Limites de la monographie

La monographie se situe dans le cadre de la connaissance globale de l'école et des écoliers de milieux socio-économiques différents. Elle ne permet pas de préjuger des expériences particulières que chaque enfant vit en classe ni d'établir des relations statistiques entre les résultats individuels aux tests et les informations contenues dans la monographie.

Les renseignements sont recueillis par des entrevues auprès des enseignantes. Ils sont sujets à l'interprétation que chacune fait de la situation scolaire, de son action auprès des enfants, de ses méthodes de travail etc. Cependant, en structurant rigoureusement les entrevues autour du programme institutionnel de la CECM, de ses implications sur la pédagogie, sur l'organisation et le fonctionnement de la classe, sur les résultats observés, il est possible d'obtenir des informations suffisamment objectives et valables.

3) Définition de la situation scolaire

1°) Lors de l'élaboration du plan de la monographie on avait inclut dans la situation scolaire les caractéristiques physiques de l'école et de la classe, l'équipement et le mobilier. La monographie des classes de maternelle a montré qu'il existe une grande uniformité entre chaque école quelque soit le milieu desservi. Les écoles faisant partie de l'échantillon de tam-tam sont, pour la plupart, de construction relativement récente; l'équipement et le mobilier sont standardisés. Les enfants des milieux défavorisés profitent donc, à l'école, d'une situation physique équivalente à celle de leurs compagnons plus favorisés. Devant ces faits l'inventaire des locaux et de l'équipement a été abandonné.

2°) Les caractéristiques de la situation scolaire que nous étudierons seront les suivantes:

Le mode de classement des élèves

Les spécialistes et les professionnels disponibles

L'organisation du travail en classe

Les travaux personnels des élèves

La réalisation des programmes institutionnels

- le programme de français
- le programme de mathématiques
- les autres programmes

La participation des parents.

Chacun des éléments énumérés ci-haut sera décrit, et, évalué en fonction de son rôle dans l'apprentissage scolaire compte tenu des caractéristiques particulières des élèves.

Les programmes institutionnels auxquels on se réfère dans la monographie sont ceux que la CECM a élaboré en tenant compte des exigences du progrès continu et des programmes-cadres du MEQ. Pour les deux premières années de l'élémentaire on a préparé, dans chacune des matières, un programme centré sur des objectifs de comportement à atteindre. Des instruments d'évaluation de la réalisation des objectifs ont été construits. Ils permettent au maître de suivre la progression de l'élève et par conséquent

d'adapter son enseignement aux rythmes individuels.

A la fin de mars la commission scolaire administre aux élèves des tests de rendement en français et en mathématiques. Combinés avec l'évaluation du maître ils servent à constituer le dossier cumulatif de l'élève.

2. LA CUEILLETTE DES INFORMATIONS

Les données ont été recueillies lors d'entrevues en profondeur auprès de quatre enseignantes de première année. Deux enseignent en milieu défavorisé et deux en milieu favorisé, chacune dans des écoles différentes. Le schéma d'entrevue était le même pour toutes, et les quatre entrevues ont été réalisées par le même interviewer.

3. DESCRIPTION DES SITUATIONS SCOLAIRES

Une première lecture des rapports d'entrevues a montré que les deux situations scolaires des écoles en milieu défavorisé sont semblables et qu'il en va de même pour les écoles de milieu favorisé. Il est donc possible de décrire deux situations scolaires. La première nommée "l'école favorisée" est un amalgame de deux entrevues, la deuxième appelée "l'école défavorisée" recouvre aussi deux entrevues. Il est cependant nécessaire de ne pas perdre de vue que cette réduction de deux situations scolaires à une se voulant typique n'implique pas qu'il y ait identité entre les deux, mais plutôt ressemblances profondes sur les caractéristiques étudiées en entrevue.

3.1 L'école favorisée

3.1.1 Classement des élèves.

Au début de l'année scolaire les élèves sont divisés en 2 groupes de 24 enfants chacun. Le partage se fait au hasard. On dresse soit une

liste alphabétique, soit une liste par âge; la distribution entre les classes se fait de manière à ce que dans chacune on retrouve l'éventail de l'alphabet ou des âges de 6 à 7 ans.

Durant l'année scolaire il n'est pas question de nouveau classement sauf s'il se présente des problèmes de mésentente entre un élève et le professeur. Ces cas sont cependant très rares. Par ce mode de classement on obtient des classes hétérogènes chaque professeur se retrouvant avec des enfants forts, moyens et faibles.

3.1.2 Spécialistes et professionnels disponibles

Les professeurs spécialisés sont responsables des cours d'initiation à la musique et/ou de l'éducation physique. Des professionnels divers, psychologues, rééducateurs du langage etc. sont disponibles sur demande. Cependant il n'y en a pas d'attachés à l'école.

3.1.3 Organisation du travail en classe

Chaque classe est une entité fermée. Il n'y a pas de mixage d'élèves ni d'activités communes entre les classes d'un même degré. Cependant les maîtres élaborent ensemble le programme d'enseignement d'une semaine, les exercices à faire et à l'occasion, les contrôles périodiques. Les deux classes de première année progressent donc sensiblement au même rythme et font des activités semblables.

Le maître assume la totalité de l'enseignement de tous les éléments du programme scolaire sauf dans les matières où il y a un professeur spécialiste.

Durant la majeure partie de l'année les élèves travaillent individuellement. Vers le mois de mars ils commencent à travailler en équipe pour des activités particulières, par exemple les sciences, ou la géométrie. Les critères pour former une équipe varient selon les professeurs; pour l'un, les membres d'une équipe doivent être de force égale,

pour l'autre, l'équipe est formée d'élèves faibles et forts, ces derniers dirigeant le travail de leurs compagnons.

Les travaux de recherche se font surtout en français. Ils consistent à découvrir des mots, syllabes ou lettres dans des textes nouveaux. Ces travaux se font le plus souvent à la maison dans les livres personnels des enfants. En classe les livres de la bibliothèque sont utilisés mais les élèves n'ont pas la permission de les apporter chez eux.

3.1.4 Travaux personnels des élèves

Les professeurs donnent tous les jours des devoirs et leçons à faire à la maison d'une durée de 5 à 10 minutes. Ils considèrent ces travaux inutiles pour l'apprentis[illegible]e, mais ayant un impact psychologique valable pour les enfants. En effet, devant les frères et soeurs plus âgés l'enfant de première année acquiert de l'importance. Puisqu'il a des devoirs comme les grands, ses études sont sérieuses, il n'est plus un bébé de maternelle.

Les enfants apportent beaucoup de matériel de la maison, illustrations, livres, animaux, plantes sans que le professeur le demande. La plupart du temps ce matériel est pertinent aux travaux en cours. Le professeur l'utilise régulièrement.

De même les élèves inventent facilement des comptines, des histoires qui servent de support à la leçon en cours. Ils racontent fréquemment leurs expériences extra-scolaires, leurs aventures de vacances etc. Cette participation très active des élèves fait que les connaissances acquises hors de l'école et les expériences vécues servent de support à l'apprentissage scolaire quotidien.

3.1.5 La réalisation des programmes institutionnels

Le professeur suit les programmes institutionnels de la CECM pour son enseignement. Aucune matière ou élément de programme n'est ajouté ou retranché. Dans chaque matière on vise à parcourir tout le programme prévu pour la première année.

Chaque semaine le professeur établit un programme d'activités d'apprentissage pour sa classe. Tous les élèves le suivent même si certains d'entre eux sont aptes à progresser plus rapidement. Dans ce cas on les occupe à des travaux supplémentaires de français, de lecture, à des activités de jeux ou de bricolage.

Cette planification du travail scolaire ne laisse pas de place au progrès continu. L'ensemble d'une classe peut progresser plus ou moins rapidement dans le cadre du programme d'une année scolaire mais il ne le dépassera pas même s'il le termine en mai ou au début de juin. Quant à l'élève, il suit nécessairement le rythme de la classe, sauf dans le cas d'élève très lent que le professeur fera travailler à part. Par contre l'élève très rapide est ramené au rythme d'apprentissage moyen de la classe.

Le programme de français

Au début de l'année scolaire les enfants avaient déjà acquis les aptitudes de base nécessaires à l'apprentissage du savoir-écouter, du

du savoir-parler, du savoir-lire, du savoir-écrire. Le professeur a quand même fait une courte revision des activités prévues par le programme. Dès la 2ème semaine on a abordé la lecture. Cette excellente préparation des enfants est attribuée à la qualité de l'éducation en classe maternelle et aux activités éducatives faites dans le milieu familial.

Au moment de l'entrevue à la fin avril la classe a commencé la quatrième tranche du programme. Le professeur prévoit qu'il sera terminé vers le 15 mai. Le reste de l'année sera consacré à la revision des connaissances acquises et au perfectionnement du savoir-lire qui est encore laborieux pour quelques élèves.

La méthode d'apprentissage utilisée et le manuel de lecture conviennent bien aux enfants. Le vocabulaire employé dans le manuel est connu et souvent employé de tous les enfants à l'exception de quelques mots "rares" (ex: rutubaga). De même les animaux, et les plantes, héros des aventures racontées dans le livre sont familiers aux enfants. Les lieux ou elles se déroulent (la ferme, Cap Kennedy, le

jardin etc) n'ont rien d'inconnu et même rappellent des expériences vécues.

A la fin de l'année l'évaluation du professeur est basée sur les travaux hebdomadaires et sur des contrôles périodiques. A cela s'ajoutent les résultats au test de rendement en français de la commission scolaire. Lorsqu'il a été administré en mars les enfants avaient vus les éléments du programme que le test supposait.

Le programme de mathématiques

Les aptitudes de base nécessaires à l'apprentissage des mathématiques sont en grande partie les mêmes que celles requises en français. Les élèves étaient donc bien préparés; toutefois le professeur a passé une quinzaine de jours à reviser les acquisitions faites en maternelle. Le programme de première année sera complété à la mi-juin. Pour y arriver les élèves devront fournir un effort soutenu. Peut-être pourrait-on accélérer un peu en utilisant le temps libéré en français mais le professeur

croît qu'il ne serait pas possible d'aller plus avant que le programme dans l'acquisition de connaissances mathématiques sauf pour quelques élèves particulièrement doués dans cette matière.

Le matériel didactique, blocs logiques, réglettes, manuel, convient très bien au programme et est particulièrement aimé des élèves. Les mathématiques sont la matière de prédilection, celle dans laquelle les élèves travaillent et progressent avec le plus d'aisance. Les manipulations des blocs logiques et des réglettes servant à l'apprentissage de la logique mathématique et des habiletés spécifiques qui en découlent expliquent ce fait selon le professeur.

L'évaluation de l'année est basée sur les travaux quotidiens et sur quelques contrôles complétée par le test de rendement en mathématiques de la commission scolaire.

Les autres programmes

Les autres matières au programme de la première année, sciences, éducation physique, musique, arts plastiques, catéchèse sont tous réalisés selon le rythme prévu par les programmes institutionnels. Elles occupent environ 6 à 7 heures d'une semaine. De l'avis du professeur elles sont des moments de délassement ou de repos après les périodes de travail intensif en français ou en mathématiques.

3.1.6 La participation des parents

Lorsqu'ils sont convoqués par le professeur les parents, surtout les mères et quelques pères, répondent tous à la convocation.

Le professeur rencontre les parents au début de l'année scolaire et à l'occasion de la remise des bulletins. Lors de ces rencontres les parents s'intéressent aux activités en classe, au comportement de leur enfant et à son rendement scolaire.

Le professeur attache beaucoup d'importance aux entrevues individuelles avec les parents. A travers les confidences sur les problèmes personnels ou familiaux de la mère, les narrations des activités quotidiennes et de l'organisation de la vie familiale, il perçoit le milieu de l'enfant, les problèmes qu'il vit et qui se répercutent sur le comportement à l'école. En définitive il comprend l'enfant et est en mesure de mieux l'aider.

Pour les parents l'utilité de ces rencontres n'est pas évidente. Ceux qui s'intéressaient déjà aux activités scolaires, aux études de l'enfant en profitent pour se renseigner davantage. Par contre ceux qui manifestaient peu d'intérêt aux études de l'enfant et s'en remettaient au professeur pour l'éducation scolaire ne changent pas d'attitude après les rencontres.

S'il arrive qu'un élève a des difficultés d'apprentissage et que le professeur veuille qu'il fasse des travaux particuliers à la maison, il peut compter sur la collaboration efficace de toutes

les mères aussitôt qu'il en exprime le désir, même lorsqu'il s'agit de mères qui, en d'autres temps, manifestent peu d'intérêt aux études de l'enfant.

3.2- L'école défavorisée

3.2.1 Classement des élèves

L'école défavorisée est à aire ouverte[1]. Les élèves d'un degré sont réunis dans un même ilot. Par la suite ils sont divisés en classe (1 classe = 1 maître). On forme des classes homogènes selon des critères de rendement scolaire. A cette fin on utilise les résultats aux tests de scholaptitude de la maternelle et l'évaluation des jardinières. Les élèves jugés trop faibles pour commencer la première année sont placés en classe d'attente.

Le classement se fait tout d'abord en trois groupes, fort, moyen, faible et selon les besoins en groupes intermédiaires, fort-moyen et moyen-faible. Dépendant du nombre de classes d'un

(1) Il s'agit ici des deux écoles qui ont été visitées. Les écoles construites depuis quelques années le sont toutes. Cependant toutes les écoles desservant les milieux défavorisés ne sont pas à aire ouverte.

degré, il est possible d'avoir des classes formées de deux-groupes contigus. Durant l'année scolaire il n'y a pas de nouvelle formation de classes sauf s'il s'avère qu'un élève a été mal classé ou, que, durant l'année il progresse différemment du rythme prévu. Alors on le change de groupe, ce qui n'implique pas nécessairement un changement de classe.

3.2.2 Spécialistes et professionnels disponibles

Les professeurs spécialistes sont responsables de l'éducation physique et/ou de l'éducation musicale. Divers spécialistes sont attachés à temps partiel à l'école: rééducateur de langage, psychologue, chargé de récupération scolaire. Les professeurs peuvent les consulter régulièrement et leur confier des élèves selon les besoins.

3.2.3 Organisation du travail en classe

Chaque maître est responsable d'un groupe d'environ 25 élèves. Lorsque les élèves travaillent individuellement c'est lui qui assure l'en-

seignement ou la direction des activités. Par contre, pour les travaux d'équipe, principalement le français et les mathématiques les élèves de 2 classes sont groupés par quatre ou cinq selon des critères de force et d'efficacité de travail en commun. Le déroulement des activités varie d'une équipe à l'autre. Par exemple, un maître poursuit les exercices de lecture avec les équipes les plus faibles tandis que l'autre entreprend un travail de recherche avec celles qui ont complété l'acquisition des notions à l'horaire de la journée ou de la semaine.

Pour réaliser ce mode d'enseignement les maîtres préparent ensemble le programme des activités hebdomadaires et ils se répartissent les tâches communes. Chaque semaine les maîtres se "spécialisent" en vue de l'enseignement d'un élément de programme à des groupes d'élèves caractérisés.

Les élèves font des travaux de recherche en français surtout; mots, syllabes, phrases nouvelles dans les livres de la bibliothèque ou les périodiques que ce maître apporte à l'école. Il ne

peut être question de faire des recherches à la maison parce que la majorité des enfants n'ont pas de matériel approprié chez eux.

3.2.4 Les travaux personnels des élèves

Les professeurs donnent chaque jour un petit devoir d'environ cinq minutes à faire à la maison. Ces devoirs n'ont aucune utilité pour l'apprentissage lui-même mais les élèves y tiennent et les professeurs pensent que c'est le meilleur moyen d'intéresser les parents au travail scolaire de leur enfant.

Les enfants apportent souvent à l'école des illustrations de choses ou d'animaux qu'ils viennent d'apprendre à nommer et quelquefois ils apportent l'objet lui-même. Par exemple, le professeur a expliqué ce qu'est une lime. Le lendemain un enfant en apporte une, ce qui complète bien l'explication.

Les élèves sont très actifs, remuants. Ils racontent fréquemment leur vie quoti-

dienne à la maison, leurs jeux. Cependant lorsqu'il s'agit d'inventer des aventures, des jeux, des activités nouvelles ils en semblent incapables. Le professeur pense que la gamme de leurs expériences est tellement limitée qu'ils imaginent difficilement autre chose et qu'en même temps n'étant pas stimulés à inventer dans leur milieu familial, ils ont été habitués à être passifs et attendent des autres qu'ils fournissent les idées originales: "ils sont débrouillards mais peu imaginatifs".

3.2.5 La réalisation des programmes institutionnels

Le professeur suit les programmes institutionnels de la CECM. Il essaie de parcourir toute la matière prévue pour la première année. Chaque semaine les professeurs préparent des programmes d'activités qui tiennent compte des rythmes propres des équipes d'élèves. L'introduction des programmes par objectifs et des instruments de contrôle d'acquisitions de connaissances a facilité beaucoup le travail de préparation de l'enseignement des professeurs

par ce qu'ils permettent de suivre régulièrement les progrès des élèves et donc de mieux adapter le rythme d'enseignement à chaque groupe d'écoliers.

Dans l'école défavorisée, la question de la progression d'élèves au-delà du programme d'une année scolaire ne se pose pas. Très peu d'élèves ont un rythme d'apprentissage plus rapide que celui prévu par les programmes. Cependant, en ce qui concerne les élèves plus lents, et ils sont nombreux dans ce milieu, on essaie de mettre en pratique les principes du progrès continu. Il semble que le mode d'organisation du travail scolaire décrit plus haut en facilite beaucoup l'application.

Le programme de français

Au début de l'année scolaire les enfants ne possédaient pas tous les pré-requis nécessaires à l'apprentissage du savoir-écouter, du savoir-parler, du savoir-lire, et du savoir-écrire. Le professeur a passé deux mois à leur faire acquérir les aptitudes de base avant de commencer le français.

N'eut été les pressions des élèves et des parents pour commencer à "apprendre à lire", un troisième mois aurait pu être consacré avec profit aux prérequis.

Le professeur ne met pas en doute la qualité de l'éducation pré-scolaire que les enfants ont reçue. Les enfants arrivent en maternelle tellement peu développés, compte tenu de leur âge, qu'une année n'est pas suffisante pour rattraper le retard accumulé durant la petite enfance.

A la fin de l'année scolaire la réalisation du programme de français sera différente selon les écoles. Dans l'une le professeur pense qu'avec beaucoup d'efforts et un travail soutenu jusqu'à la toute fin les élèves termineront le programme. Dans l'autre le professeur est certain que le programme ne sera pas terminé quelque soit l'effort consenti. Dans les deux cas le maître croit qu'une période d'environ 2 mois sera nécessaire au début de la deuxième année pour parfaire l'acquisition des connaissances au programme de première année.

La méthode d'apprentissage de la lecture est adéquate. Cependant le manuel ne convient pas du tout aux enfants de milieux défavorisés tant par le vocabulaire employé que par les histoires racontées.

Les enfants ont un vocabulaire très pauvre. Ils ignorent la signification de la majeure partie des mots employés dans le manuel. Pourtant il suffit de le feuilleter pour se rendre compte que la plupart sont du vocabulaire courant. Avant de commencer l'apprentissage d'une syllabe ou d'une lettre le professeur doit expliquer la signification des mots qui serviront de support à cet apprentissage. Il illustre l'objet en question et si c'est possible, en apporte un en classe. Souvent les enfants connaissent l'objet mais n'ont pas de mot pour le nommer (ex: une tomate est nommée "l'affaire rouge") ou ils ont un mot incorrect, soit un terme argotique ou un anglicisme. Dans d'autres cas les enfants ne connaissent pas l'objet ou l'être nommé par les mots. Dans ce cas la difficulté est encore plus grande puisque en plus d'apprendre un mot inconnu l'élève doit se familiariser

avec une notion nouvelle et ensuite apprendre à lire. Ces enfants qui ont un vocabulaire très restreint ne peuvent pas lire une courte histoire. Ils ne la comprennent que s'ils ont appris auparavant le sens des mots.

Les histoires racontées dans le manuel de lecture et dans la plupart des livres de littérature enfantine n'ont aucune signification pour les enfants. Les lieux décrits, les animaux, les plantes, leur sont étrangers. Ils n'ont jamais vécu d'expériences semblables à celles décrites, ni même d'approchantes. Ils ne peuvent imaginer de lieux ou de personnages comparables. Dans ces conditions, l'apprentissage du savoir-parler et du savoir-lire est onéreux en temps et en énergie. Cependant le professeur constate des améliorations du vocabulaire et des structures linguistiques durant l'année. Les enfants utilisent peu leurs nouvelles acquisitions dans leur langage courant mais ils s'en souviennent et peuvent les redire à l'occasion.

L'évaluation de l'année est basée sur les travaux quotidiens dans les principales matières. Les quelques contrôles périodiques ne comptent pas plus qu'un travail quotidien. Les résultats au test de rendement en français ont été médiocres. En fait les élèves n'avaient pas encore acquis toutes les connaissances que présuppose le test. Si l'administration du test avait eu lieu à la mi-mai au lieu de la fin du mois de mars, les enfants auraient été aptes à bien y répondre. On peut donc évaluer que par rapport à leurs confrères de milieu favorisé et aux normes de la commission scolaire, en admettant que le test de rendement est basé sur la progression moyenne attendue des élèves, les enfants de l'école défavorisée ont accumulé un retard d'un mois et demi.

Le programme de mathématiques

Les aptitudes de base nécessaires à l'apprentissage des mathématiques étaient un peu mieux acquises que les aptitudes en français. Quant à celles qui sont communes aux deux matières elles ont été acquises durant les deux mois du début de

l'année. Malgré ce retard à commencer les mathématiques, les élèves auront terminé toute la matière au programme à la fin de l'année.

Les enfants aiment beaucoup les mathématiques et y progressent rapidement. Ils se sentent à l'aise dans les manipulations des blocs logiques et des réglettes. Le sous-développement linguistique qui pèse si lourdement sur l'étude du français n'est plus un handicap important ici.

L'évaluation de l'année est basée sur les travaux quotidiens et sur quelques contrôles. Le test de rendement en mathématiques complète le bulletin scolaire.

Les autres programmes

Les autres matières au programme de première année seront toutes complétées en temps. On y consacre au moins 6 à 7 heures par semaine probablement davantage si l'on tient compte des courtes périodes ou les enfants individuellement ou par petits groupes font du bricolage, des jeux de construction,

feuillettent quelques livres etc. L'aménagement physique favorise des activités d'arts plastiques et de lecture lorsqu'il y a quelques moments libres ou lorsqu'un enfant a besoin de changement. Les élèves aiment beaucoup les arts plastiques, les casse-têtes, jeux de construction etc. Le professeur pense qu'il est important qu'ils en fassent beaucoup puisque chez eux ils n'ont aucun matériel propre à ce type d'activités.

3.2.6 La participation des parents

Le professeur rencontre les parents individuellement lors de la remise des bulletins. De plus durant les congés de l'inter-étape les enseignants ont organisé des rencontres de groupe pour expliquer aux parents les activités scolaires, les méthodes d'apprentissage. Cependant très peu de parents se sont présentés à l'école pour ces réunions. Il faudrait, selon le professeur, que ces rencontres aient lieu le soir pour qu'un des parents y assiste tandis que l'autre garde les enfants à la maison car dans le milieu on n'a pas les moyens d'engager une gardienne.

Lors des rencontres à l'occasion de la remise des bulletins les mères, car se sont elles qui viennent à l'école, s'intéressent peu aux activités scolaires. Elles se préoccupent surtout du comportement disciplinaire de leur enfant "Est-il tannant", est la question courante.

Le professeur accorde beaucoup d'importance à ces rencontres. Elles lui permettent de connaître le milieu ou vit l'enfant, les problèmes familiaux, ils sont multiples dans ce milieu, enfin les difficultés que l'enfant rencontre quotidiennement et qui se répercutent sur son comportement à l'école. Le professeur profite de ces rencontres pour quelquefois conseiller les mères sur l'organisation de la vie de l'enfant, par exemple l'alimentation, les heures du coucher, l'assiduité à l'école et autres.

Le professeur pense que ces rencontres ne sont pas très utiles pour les parents parce que, sauf quelques exceptions, ils sont incapables de comprendre vraiment les activités d'apprentissage

et s'en remettent totalement à l'école pour l'éducation scolaire. En général, ils manifestent peu d'intérêt aux études de l'enfant.

Lorsqu'un enfant a des problèmes d'apprentissage le professeur ne peut compter sur des travaux personnels à la maison. Même avec beaucoup de bonne volonté, peu de mères sont en mesure d'aider l'enfant. La plupart d'entre elles savent à peine lire et écrire. Elles sont incapables de collaborer à des travaux scolaires.

4. COMPARAISON DES SITUATIONS SCOLAIRES

Après l'étude des situations scolaires décrites plus haut, nous avons décidé de centrer la comparaison sur deux dimensions. La première se situe au niveau de l'organisation et du fonctionnement de la classe. Elle se compose des aspects suivants de la description des deux écoles: classement des élèves, spécialistes et professionnels disponibles, organisation du travail scolaire et les notes d'introduction à la réalisation des programmes institutionnels. La deuxième dimension concerne l'élève en situation scolaire. Elle est formée des aspects suivants: travaux personnels des élèves, réalisation des programmes institutionnels et participation des parents.

4.1 Organisation et fonctionnement de la classe

Selon le règlement no 7, article 13, "la direction de l'école répartit les élèves en groupe de travail en se basant d'abord sur l'âge chronologique et ensuite sur d'autres critères déterminés en commun

par le personnel professionnel enseignant et le personnel professionnel non enseignant".

Dans les deux écoles la répartition par âge chronologique est respectée puisqu'on n'accepte en première année que des enfants ayant six ans révolus avant le 1er octobre. Dans l'école favorisée ce critère est le seul qui détermine la formation des groupes. Par contre dans l'école défavorisée les acquisitions faites en classe maternelle et le rythme d'apprentissage prévu au moyen de tests sont des critères de formation des groupes.

Nous ne sommes pas en mesure de dire si une méthode est préférable à l'autre. Il est possible que, pour adapter l'enseignement et les programmes aux rythmes individuels il soit préférable de former des classes relativement homogènes. Le professeur peut alors planifier des activités qui conviennent à tous les élèves. Par contre si dans la classe formée au hasard on subdivise les élèves en groupes de travail homogènes, il est possible de suivre les rythmes d'apprentissages divers.

Cependant cette formule demande que le professeur planifie plusieurs séries d'activités correspondant à chacun des groupes. Ce procédé augmente beaucoup sa tâche professionnelle et, dans la réalité, on constate que toute la classe est assujettie à un même programme.

Professionnels disponibles

Les deux écoles ont des professeurs spécialisés en musique ou en éducation physique. L'école favorisée n'a pas de professionnels à son service constamment. En cas de besoin elle fait appel à ceux que la commission scolaire met à la disposition de tous les élèves. Par contre, l'école défavorisée a, en permanence, des professionnels soit à temps plein ou quelques heures chaque semaine selon le cas. Ces spécialistes, orthopédagogue, psychologue, travailleur social, chargé de récupération scolaire, sont nécessaires pour répondre aux nombreux besoins des enfants de milieu défavorisé.

Les Les professeurs disent que la présence des spécialistes dans l'école est un stimulant et une

aide précieuse pour eux. En plus de leur travail spécifique avec les élèves, les professeurs les consultent régulièrement soit pour résoudre un problème particulier à la classe ou à un enfant, pour comprendre le comportement d'un élève etc. Ces échanges constituent un avantage important pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement, de l'organisation de la vie scolaire, des relations maître-élèves. Il est intéressant de constater qu'en répondant à des besoins spécifiques des enfants défavorisés, on crée des conditions favorables au perfectionnement de la vie scolaire des élèves et des professeurs. Le milieu favorisé n'ayant pas les mêmes besoins, il ne dispose pas de cet atout.

Organisation du travail scolaire et de l'enseignement

Au point de départ, il est important de se rappeler que l'école défavorisée est à aire ouverte tandis que l'école favorisée est à classe fermée. La variété des aménagements que permet l'aire ouverte occasionne une remise en question des stratégies d'enseignement et

du travail scolaire. Lorsque le personnel d'une école décide d'utiliser l'aire ouverte il est obligé de repenser toute son organisation pédagogique, ses méthodes, le mode de travail des élèves, ce qui le place dans une situation quasi obligatoire d'innovation.

La classe de l'école défavorisée dans les maîtres de 2 classes préparent ensemble le programme d'activités et se partagent les tâches d'enseignement. Les élèves sont groupés pour les matières principales (français et mathématiques) selon des critères relatifs au rythme d'apprentissage, aux aptitudes et aux intérêts. Les activités sont planifiées en fonction des caractéristiques des groupes.

La classe de l'école favorisée est une entité fermée. Le maître et les 25 élèves constituent le groupe qui travaille ensemble toute l'année. Le maître assure l'enseignement de toutes les matières et les élèves travaillent individuellement ou quelquefois en petits groupes, sans contacts avec les compagnons des autres classes du même degré. Occasionnellement les enseignants d'un même degré collaborent à la préparation d'un programme ou d'un contrôle mais jamais au plan de l'enseignement lui-même.

Il n'existe pas de progrès continu véritable dans aucune des écoles. L'acquisition de connaissances est limitée aux programmes de première année. Même si des élèves terminent plus tôt, ils ne dépasseront pas les limites fixées au préalable. A l'intérieur des programmes institutionnels la détermination hebdomadaire des objectifs de comportement à acquérir est basée sur le rythme de la majorité de la ou des classes, selon que les professeurs travaillent séparément ou en équipe. A la fin d'une semaine on prévoit que tous les élèves auront vu le programme. A cause de cette rigidité des programmations annuelle et hebdomadaire on ne peut parler de progrès continu véritable.

Cependant, en considérant d'autres aspects de l'organisation du travail scolaire on constate qu'il y a application de certains principes du progrès continu dans l'école défavorisée. Les professeurs y planifient des activités différentes pour les groupes lents et rapides. Il n'est pas question pour ces derniers de passer le temps en attendant que les groupes plus lents terminent le programme. Chaque semaine les maîtres pré-

voient des activités d'enrichissement à faire en équipe sous la direction d'un professeur. Pendant ce temps les groupes faibles parcourent le programme de la semaine avec un autre maître. Par contre, dans l'école favorisée les élèves travaillent individuellement la majeure partie du temps et font les mêmes activités. Si quelques enfants terminent plus tôt que leurs compagnons le travail en cours, ils "tuent le temps" par des lectures ou des recherches. Les quelques élèves très lents terminent leur travail à la maison ou lors d'une période creuse durant la classe.

En fait, dans l'école défavorisée on applique le progrès continu aux élèves les plus lents et on tient compte des rythmes d'apprentissage des autres par des activités d'enrichissement ce qui est aussi une des formes du progrès continu.

Dans les deux écoles, des activités de bricolage, de jeux de construction, de casse-têtes, d'arts plastiques, de lecture sont au programme chaque semaine. En plus des heures consacrées à ces activités

les enfants de l'école défavorisée y passent beaucoup de temps soit en petits groupes ou individuellement. Les professeurs pensent qu'il est nécessaire d'encourager ce type d'occupation parce que les enfants n'en font jamais à la maison. L'aménagement des lieux favorise beaucoup l'insertion de ces activités dans la vie scolaire quotidienne.

En comparant les aspects retenus du fonctionnement de la classe on constate que l'école défavorisée est, dans les faits, avantagée au plan de l'organisation de la vie scolaire et de la pédagogie. Celà va à l'encontre des observations habituelles sur les écoles de milieu défavorisées qui, généralement, sont pauvres, délabrées, disposent d'équipement vieillot et en mauvais état, ont des professeurs médiocres, somme toute sont à l'image du milieu qu'elles desservent.

Ici c'est le contraire que l'on constate. Celà est dû à la politique d'interventions sélectives que la commission scolaire a établit depuis quelques années, accordant la priorité aux écoles de milieu défa-

vorisé pour la construction ou la rénovation des bâtiments, l'octroi de matériel pédagogique, le choix du personnel enseignant et de direction, l'emploi de spécialistes divers. Cette politique, soutenue et complétée par l'action de la direction et des professeurs, sensibilisés aux problèmes des enfants de leur milieu, fait que l'école défavorisée est de meilleure qualité au plan de l'organisation de la vie scolaire et de l'enseignement. Elle semble, plus que l'école favorisée, un milieu de vie adéquat pour les enfants parce qu'elle est ordonnée en fonction des besoins et des caractéristiques du milieu propre.

4.2 L'enfant en situation scolaire

Travaux personnels des élèves

Les professeurs sont unanimes à reconnaître que les devoirs et les leçons n'ont aucune utilité pour l'apprentissage proprement dit. Par ailleurs, en milieu favorisé ils donnent à l'enfant le sentiment de l'importance des études dès la première année et en

milieu défavorisé ils ont pour but d'inciter les parents à s'intéresser un peu aux études de l'enfant.

La participation des élèves par l'apport de matériel nouveau, les récits d'expériences personnelles etc. est considérable dans les deux milieux. Dans le milieu favorisé, la variété et la richesse des expériences vécues par les enfants, la créativité dont ils font preuve dans l'invention d'aventures, de comptines permettent au professeur d'user de ce matériel original pour bâtir des activités d'apprentissage créant ainsi une zone commune entre l'école et la vie familiale. Les professeurs de l'école défavorisée disent qu'ils ne peuvent agir ainsi que rarement vu le manque d'imagination et le peu de diversité des expériences vécues par les enfants.

Cela nous semble une déficience importante de l'école défavorisée. Elle tient probablement au fait que la vie, les expériences, les connaissances empiriques des enfants défavorisés n'ont aucune commune mesure avec le matériel pédagogique à la disposition des maîtres alors que celles des enfants favorisées sont ressemblantes.

La réalisation des programmes institutionnels

C'est au niveau de la réalisation des programmes institutionnels que l'écart entre les enfants des deux milieux est le plus manifeste.

D'un côté les pré-requis à l'apprentissage du français et des mathématiques sont acquis dès le début de l'année tandis que de l'autre on doit y consacrer 2 mois au début de l'année scolaire. La matériel pédagogique employé pour l'apprentissage des mathématiques convient aux deux groupes tandis que celui destiné à l'étude du français est totalement inadéquat pour les élèves de l'école défavorisée.

A partir du moment où ils abordent l'étude des mathématiques les deux groupes d'enfants y progressent normalement. Cependant les élèves de l'école défavorisée commencent avec 2 mois de retard par rapport à leurs compagnons. En français les carences linguistiques et culturelles (carences par référence au matériel pédagogique et à la culture scolaire dominante) rendent l'apprentissage du français laborieux et lent.

Tout cela se traduit en fin de compte par des résultats en français et en mathématiques faibles et un retard d'environ un mois et demi sur le programme d'acquisitions à faire en première année.

La participation des parents.

Les parents de l'un et l'autre milieu se rendent volontiers à l'école pour rencontrer les professeurs, recevoir les bulletins et les remarques sur le comportement de leur enfant. Dans le milieu défavorisé la participation s'arrête là, les parents étant peu aptes à seconder le professeur dans des activités d'apprentissage. Par contre, dans le milieu favorisé le professeur sait pouvoir compter sur l'aide efficace des parents.

Ces quelques notes comparatives nous amènent à constater une situation paradoxale. Alors que l'école défavorisée est plus dynamique, plus innovatrice, mieux adaptée que l'école favorisée, les élèves y réussissent moins bien. Il semble que les efforts consentis tant par la commission scolaire que par le personnel de l'école ont rendu la vie scolaire plus intéressante et mieux adaptée aux besoins des enfants mais n'ont pas réussit à mo-

difier le processus d'échec scolaire consécutif aux aptitudes et au développement acquis dans la famille. Peut-on expliquer ce paradoxe par l'inadéquation qui existe entre l'organisation d'une école qui a tenté d'adapter son fonctionnement à sa clientèle propre et les outils plus généraux qu'elle doit utiliser, règlements, programmes, matériel pédagogique, méthodes d'enseignement, valeurs, qui ne conviennent pas aux élèves de milieu défavorisé?

Il faudra étudier davantage cette hypothèse qui peut conduire à des voies de solution intéressantes.

5- PREPARATION AUX ETUDES ELEMENTAIRES ET RENDEMENT SCOLAIRE.

Dans cette partie nous présentons les résultats obtenus par tous les élèves des deux zones aux tests mesurant le degré de préparation aux études élémentaires (CECM: test d'admission en 1ère année) et, le rendement en français et en mathématiques. Ces données ne sont pas de même nature que les informations contenues dans les chapitres précédents. Cependant il nous a semblé intéressant de les inclure dans l'étude monographique des classes de première année parce qu'elles complètent bien les informations obtenues lors des entrevues avec les enseignantes et qu'elles sont en quelque sorte, une reconnaissance quantitative de leur intelligence empirique du milieu.

5.1 Préparation aux études élémentaires

Le test d'admission en première année est un test d'aptitudes aux études élémentaires. Il est composé d'épreuves de compréhension verbale, de discrimination visuelle, d'habileté numérique et de coordination visuo-motrice. Il est apparenté à certains tests

d'intelligence. Il a été mis au point par le Bureau de l'Evaluation de la CECM dans le but "1° de déterminer le degré de préparation de chaque enfant à l'apprentissage scolaire, 2° de faciliter le classement des élèves, 3° d'ouvrir, pour chaque élève, un dossier cumulatif que viendront enrichir les évaluations subséquentes du niveau intellectuel et du rendement académique, 4° d'adapter l'enseignement au rythme d'apprentissage de chaque enfant[1]." Ce test est administré durant la deuxième ou au plus tard, la troisième semaine de septembre à tous les élèves de 1ère année de la CECM. Les résultats globaux sont finalisés sous forme de stanine. Les enfants qui ont des résultats inférieurs à 3 sont considéré comme intellectuellement déficients ou du moins peu prêts à entreprendre des études élémentaires.

Dans le cadre du projet Tam-Tam ce test a été réadministré aux enfants à la fin de l'année scolaire afin d'évaluer les progrès réalisés durant l'année. Les tableaux 1 à 6 donnent les résultats obtenus aux deux administrations du test. On y trouvera les moyennes et les

---

(1) CECM, Test d'admission en 1ère année, mode d'administration, page 1.

écart-types pour la population globale et pour les élèves de chacune des zones, et les distributions des résultats.

Les élèves de milieu défavorisé sont dans la zone 2, tandis que les élèves de milieu favorisé sont dans la zone 5.

Tableau 1

Test d'admission en 1ère année

Début de l'année scolaire

Moyennes, écart-types / sous-tests et total	Population globale		Zone 2		Zone 5	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Compréhension verbale (1)	9.93	2.89	8.63	2.64	11.69	2.19
Discrimination visuelle (2)	8.07	3.03	7.30	3.05	9.12	2.68
Habileté numérique (3)	10.45	3.40	9.28	3.41	12.02	2.68
Coordination visuo-motrice (4)	6.84	3.16	6.06	3.17	7.89	2.82
Total du test (5)	35.30	10.13	31.28	9.88	40.75	7.62

(1) Maximum possible : 14
(2) " " : 13
(3) " " : 16
(4) " " : 11
(5) " " : 54

Tableau 2

Fin de l'année scolaire

Moyennes, écart-types / sous-tests et total	Population globale		Zone 2		Zone 5	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Compréhension verbale (1)	11.61	2.13	10.69	2.04	12.75	1.65
Discrimination visuelle (2)	10.31	2.37	10.00	2.46	10.71	2.20
Habileté numérique (3)	13.76	2.00	13.22	1.87	14.43	1.95
Coordination visuo-motrice (4)	9.44	1.83	9.06	1.94	9.91	1.56
Total du test (5)	45.14	6.39	42.98	6.17	47.81	5.61

(1) Maximum possible : 14
(2) " " : 13
(3) " " : 16
(4) " " : 11
(5) " " : 54

Tableau 3

Test d'admission en 1ère année

Proportion des élèves de chaque zone qui ont des résultats inférieurs, moyens, supérieurs. (Ces catégories sont définies par rapport aux moyennes arithmétiques et aux écart-types de la population globale: les résultats moyens sont ceux compris entre "plus et moins un écart-type", les résultats inférieurs sont situés au-dessous de "moins un écart-type" et les résultats supérieurs sont au-dessus de "plus un écart-type").

Début de l'année scolaire

Résultats / sous-tests et total	Zone 2			Zone 5		
	Résultats inférieurs	Résultats moyens	Résultats supérieurs	Résultats inférieurs	Résultats moyens	Résultats supérieurs
Compréhension verbale	33.9	58.1	8.0	5.4	48.0	46.6
Discrimination visuelle	30.9	61.1	8.0	13.6	65.4	21.0
Habileté numérique	32.9	56.1	11.0	5.5	61.4	33.1
Coordination visuo-motrice	22.5	71.5	6.0	8.2	72.2	19.6
Total du test	25.0	67.5	7.5	5.5	62.1	32.4

Tableau 4

Fin de l'année scolaire

Résultats / sous-tests et total	Zone 2			Zone 5		
	Résultats inférieurs	Résultats moyens	Résultats supérieurs	Résultats inférieurs	Résultats moyens	Résultats supérieurs
Compréhension verbale	15.1	77.3	7.6	4.1	54.1	41.8
Discrimination visuelle	14.7	69.5	15.8	10.4	67.7	21.9
Habileté numérique	14.1	76.1	9.8	6.8	59.0	34.2
Coordination visuo-motrice	16.7	83.3	0.	7.6	92.4	0.
Total du test	21.1	72.9	6.0	4.2	69.8	26.0

Tableau 5

Distribution par zone des élèves faibles, moyens et supérieurs.

Test d'admission en lère année.

Début de l'année scolaire

Distribution par zone / sous-tests et total	Elèves faibles		Elèves moyens		Elèves forts	
	Zone 2	Zone 5	Zone 2	Zone 5	Zone 2	Zone 5
Compréhension verbale	89%	11%	62%	38%	18%	82%
Discrimination visuelle	67	33	58	42	34	66
Habileté numérique	89	11	55	45	30	70
Coordination visuo-motrice	78	22	57	43	29	71
total du test	86	14	59	41	23	77

Tableau 6

Fin de l'année scolaire

Distribution par zone / sous-tests et total	Elèves faibles		Elèves moyens		Elèves forts	
	Zone 2	Zone 5	Zone 2	Zone 5	Zone 2	Zone 5
Compréhension verbale	82%	18%	63%	37%	18%	82%
Discrimination visuelle	64	36	55	45	47	53
Habileté numérique	76	28	60	40	26	74
Coordination visuo-motrice	73	27	51	49	—	—
Total du test	86	14	52	48	22	78

On constate que les élèves de milieu défavorisé ont des résultats inférieurs à leurs confrères de milieu favorisé à chacun des sous-tests. Au début de l'année l'écart entre les élèves des deux zones est particulièrement marqué aux épreuves de compréhension verbale et d'habileté numérique. Aux deux épreuves de psycho-motricité, discrimination visuelle et coordination visuo-motrice, les écarts entre les enfants des deux zones sont moins grands.

Entre le début et la fin de l'année les progrès sont importants surtout chez les enfants de la zone défavorisée. Cependant la progression plus restreinte des enfants de la zone favorisée peut être dûe en bonne partie au fait que chaque épreuve du test a un maximum que plusieurs avaient atteint dès le début de l'année. Dans ces cas le test ne peut pas mesurer les progrès réellement accomplis. Malgré cette limitation inhérente au test, il est intéressant de constater que la différence entre les enfants des 2 zones s'est amenuisée durant l'année scolaire à trois des quatre épreuves. En compréhension verbale l'écart est resté le même qu'en début d'année.

Les tableaux 3 et 4 donnent les proportions d'élèves de chaque zone qui ont des résultats infé-

rieurs, moyens ou supérieurs. On observe que dans chaque zone il y a un bloc d'élèves moyens qui groupe environ 60% de la population. Les zones diffèrent cependant dans l'importance relative des élèves ayant des résultats inférieurs et supérieurs. Alors que dans la zone favorisée une proportion importante des enfants a des résultats supérieurs c'est l'inverse dans la zone défavorisée ou environ 30% des enfants se situe dans la catégorie inférieure et seulement 10% dans la catégorie supérieure.

Dans l'ensemble de la population (tableaux 5 et 6) les élèves faibles sont de milieu défavorisé et les élèves forts de milieu favorisé.

Le test d'admission en première année est considéré comme un bon prédicteur du rendement de l'élève durant l'année scolaire. Les résultats obtenus lors de l'administration du test au début de l'année indiquent qu'entre le quart et le tiers des enfants défavorisés ne réussiront pas convenablement en première année. Même après une année scolaire il en reste environ le cinquième qui n'est pas encore prêt aux études élémentaires.

5.2 Rendement en français et en mathématiques

Les résultats scolaires en français et en mathématiques sont basés sur deux estimations distinctes. La première, le test de rendement est un examen objectif de la commission scolaire administré vers la fin du mois de mars à tous les élèves. La deuxième, le résultat global, est une combinaison des résultats au test de rendement et des notes d'évaluation du maître basées sur les travaux de toute l'année. Cette dernière mesure permet de limiter les inconvénients d'une évaluation fondée sur une observation unique. Elle est plus juste pour l'élève parce qu'elle rend compte des efforts de toute l'année et qu'en même temps, elle tempère les appréciations trop subjectives des professeurs.

Tableau 7

Résultats scolaires

Moyennes et écart-type / Mesures de rendement	Population globale		Zone 2 (3)		Zone 5	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Test de rendement en français (1)	20.45	5.67	18.01	5.29	23.44	4.60
Résultat global en français (2)	40.69	10.97	35.72	10.09	46.93	8.62
Test de rendement en mathématiques (1)	19.08	6.32	16.22	5.66	22.76	5.11
Résultat global en mathématiques (2)	38.05	12.18	32.21	10.58	45.37	9.90

(1) Les résultats aux tests de rendement sont sur 30.

(2) Les résultats globaux sont sur 60.

(3) Les différences entre les zones sont significatives à .01

Résultats scolaires

Proportion des élèves qui ont des résultats inférieurs, moyens, supérieurs.

(Ces catégories sont définies par rapport aux moyennes arithmétiques et aux écart-types de la population globale: les résultats moyens sont ceux compris entre "plus et moins un écart-type", les résultats inférieurs sont situés au-dessous de "moins un écart-type" et les résultats supérieurs sont au-dessus de "plus un écart-type").

Tableau 8

Français

Mesures de rendement / Résultats	Zone 2		Zone 5	
	Test	Résultat global	Test	Résultat global
Résultats inférieurs	25.5%	27.7%	4.9%	4.2%
Résultats moyens	71.9%	67.0%	68.9%	58.7%
Résultats supérieurs	2.6%	5.3%	26.2%	37.1%

Tableau 9

Mathématiques

Mesures de rendement / Résultats	Zone 2		Zone 5	
	Test	Résultat global	Test	Résultat global
Résultats inférieurs	25.2%	22.6%	4.9%	3.5%
Résultats moyens	69.5%	73.2%	65.5%	61.3%
Résultats supérieurs	4.9%	4.2%	29.6%	35.2%

Tableau 10

Distribution par zone des élèves faibles, moyens, supérieurs.

Distribution par zone / Mesures de rendement	Elèves faibles		Elèves moyens		Elèves forts	
	Zone 2	Zone 5	Zone 2	Zone 5	Zone 2	Zone 5
Test de rendement en français	87%	13%	55%	45%	11%	89%
Résultat global en français	89	11	58	42	15	85
Test de rendement en maths.	87	13	58	42	17	83
Résultat global en maths.	76	24	59	41	6	94

Que ce soit en français ou en mathématiques les enfants de la zone défavorisée réussissent mieux que les enfants de la zone défavorisée. Parmi ces derniers, 25% ont des résultats inférieurs dans les deux matières. La catégorie résultats inférieurs correspond approximativement aux stanines 1 et 2. Il s'agit donc, selon les normes

admises, d'enfants très faibles qui en fait ne seraient pas aptes à entreprendre la deuxième année. Cependant, la plupart seront promus ce qui signifie qu'en deuxième année ils complèteront le programme de l'année précédente accumulant ainsi un nouveau retard. Les professeurs en milieu défavorisé ont dit qu'ils passaient un mois et demi au début de l'année scolaire à l'acquisition des pré-requis à la lecture et aux mathématiques. Si ce délai se maintient durant tout l'élémentaire, ce qui semble prévisible d'après les résultats de fin de première année, ces enfants accumulent d'année en année 9 mois de retard soit environ une année scolaire.

CONCLUSION

Dans la recherche sur les conditions de la réussite scolaire, l'étude monographique des classes de première année n'est qu'un instrument parmi plusieurs pour connaître le problème des inégalités culturelles devant l'éducation. Il ne serait pas opportun d'en tirer des conclusions définitives ni des solutions. Cependant il est utile, à cette phase de nos travaux de faire quelques remarques découlant de la description des situations scolaires et des résultats aux tests et d'en déduire des interrogations sur les voies possibles d'interventions.

1. Remarques générales

1.1 Le degré de préparation à l'apprentissage scolaire d'une partie des enfants défavorisés est nettement insuffisant. Les résultats au test de préparation aux études élémentaires et, par la suite, le rendement en français et en mathématiques le montrent bien.

Pour ces enfants une année de mi-temps de classe maternelle ne suffit pas à récupérer les retards accumulés depuis la naissance et à contrer l'influence familiale peu propice aux apprentissages requis. En fait ces premières observations indiquent que dès l'entrée à l'école la carrière scolaire de ces enfants est quasi déterminée.

1.2 La progression annuelle à travers les degrés de l'élémentaire et la promotion automatique au secondaire à 13 ans ne résolvent pas le problème des retards, elles ne font que le déplacer. L'apprentissage scolaire est en définitive l'acquisition de connaissances, d'habiletés, de comportements, de valeurs et non une progression standardisée dans un système normatif. Les élèves qui nous concernent ici sont promus au secondaire avec un bagage scolaire moindre, ayant accumulé depuis leur entrée à l'école des retards dans les apprentissages.

Ils sont alors jugés peu aptes aux études secondaires et ils sont dirigés vers le professionnel court ou vers les sections d'initiation au travail. Ils profitent peu des possibilités du système scolaire. Les études collégiales, universitaires, ne sont pas pour eux ni les avantages individuels et sociaux qui peuvent en découler.

1.3 Les principaux retards constatés par les professeurs se situent dans le champ de la psychomotricité et dans celui du langage. Les interventions possibles dans ce domaine ne peuvent être que très lentes, donc commencées longtemps avant la fréquentation scolaire et ordonnée adéquatement aux caractéristiques psychomotrices ou linguistiques de chaque enfant. Le problème du langage est particulièrement complexe: il touche à la culture familiale dont l'enfant ne peut se dissocier à cet âge, à l'uniformité des expériences vécues qui n'incite par l'enfant à acquérir de nouvelles connaissances et par conséquence des mots pour les nommer.

1.4 Les difficultés d'apprentissage que rencontrent beaucoup d'enfants des milieux défavorisés rendent plus difficile et plus lourde la tâche des professeurs qui leur enseignent. Ils doivent être en mesure d'évaluer le niveau de développement des enfants, de faire faire des apprentissages du niveau de la maternelle, de s'attaquer aux problèmes de langage et souvent de jouer un rôle de soutien affectif.

En fait les écoles de milieux défavorisés ont souvent des difficultés à recruter du personnel compétent et à le garder plusieurs années. Selon un directeur d'une école "on ne trouve ici que des enseignants en attente d'être placés dans une autre école ou des missionnaires".

1.5 La faible participation des parents du milieu défavorisé à l'éducation scolaire et à la vie de l'école oblige les professeurs et le personnel de direction à assumer beaucoup de tâches qui en d'autres milieux sont accomplies par les parents et à ne compter que sur eux-mêmes pour résoudre les problèmes éducatifs et autres.

Les observations des professeurs concernant les difficultés d'impliquer les parents dans l'éducation scolaire montrent qu'il est nécessaire d'étudier attentivement les moyens pour y arriver compte tenu de l'importance, maintes fois démontrée, de leur participation pour réussir des interventions auprès de jeunes enfants.

2. Interrogations

2.1 Si l'on intervenait auprès des enfants défavorisés dès l'âge de 3 ans pourrait-on les amener à un niveau de développement satisfaisant? Quelles formes d'intervention peuvent être valables? Actuellement plusieurs types sont expérimentés dans le Québec: maternelle 4 ans à mi-temps, maternelle 5 ans à plein temps, maternelle-maison. La télévision sera aussi utilisée pour rejoindre les jeunes de 3 et 4 ans éventuellement. Parmi ces divers moyens, et d'autres probablement, lesquels doit-on privilégier en tenant compte de tous les aspects de la question: caractéristiques des enfants, champ des interventions, implication des parents dans les interventions, spécialistes disponibles, coûts, etc.

2.2 L'amélioration du langage peut faire l'objet d'interventions particulières dès 3 ou 4 ans et se continuer durant l'élémentaire. Elles sont susceptibles d'être utiles mais ne pourront cependant résoudre tout le problème compte tenu de ses causes multiples qui ne sont pas résolvables à court terme: pauvreté linguistique de la famille, déformation du langage, faible niveau

de communication verbale dans la famille, limites de expériences des enfants etc. Il faut alors penser à adopter les méthodes d'apprentissage de la lecture aux besoins propres de ces enfants. Cette adaptation a deux aspects. Le premier concerne le vocabulaire qui est utilisé pour apprendre les mots, syllabes et lettres. Idéalement il devrait n'être composé que de mots déjà connus des enfants, du moins au début de l'apprentissage. Le deuxième aspect est celui de la littérature enfantine que l'on trouve dans les manuels proprement dit ou dans les bibliothèques. Les aventures, les histoires, les personnages n'ont aucune affinité avec la vie des enfants défavorisés vivant en milieu urbain. A notre connaissance il n'existe pas de littérature enfantine adaptée aux enfants des villes.

Les interrogations qui se posent à la suite de ce qui a été dit plus haut sont les suivantes si le MEQ veut intervenir au niveau des méthodes et des outils de l'apprentissage de la lecture:

- Comment aller chercher les informations concernant le langage des milieux défavorisés?

- sommes-nous en mesure de susciter la création d'une littérature enfantine adaptée aux petits québécois urbains?

- Comment coordonner ce vocabulaire et cette littérature avec les méthodes d'apprentissage de la lecture?

2.3 Quel seraient les modes d'organisation des études de l'environnement et des activités qui élargirait le champ des expériences des enfants défavorisés compte tenu de leur intégration aux apprentissages scolaires, des possibilités d'organisation, des coûts etc?

2.4 La tâche des maîtres est beaucoup plus complexe et plus difficile dans les écoles défavorisées qu'ailleurs. Pour assurer à ces enfants des professeurs compétents devrait-on leur donner une formation particulière qui inclurait la connaissance et les techniques d'enseignement propres aux apprentissages à réaliser à 4 ou 5 ans, des techniques d'évaluation du développement psychomoteur, intellectuel, linguistique, des méthodes

d'éducation du langage, des connaissances des caractéristiques sociales, culturelles, économiques des groupes défavorisés?

Il serait aussi nécessaire de trouver les moyens de motiver plus d'enseignants à travailler en milieu défavorisé. Actuellement peu y vont délibérément et même parmi les volontaires, beaucoup quittent après quelques années à cause des difficultés de la tâche. Ce problème mériterait d'être étudiée de près. Préalablement une analyse de tâches permettrait de mieux apprécier la situation et d'orienter les réflexions sur ce point.

Les problèmes soulevés dans cette conclusion ne peuvent recevoir de solutions immédiates. Cependant il serait profitable que dès maintenant certaines des interrogations fassent l'objet de discussions et peut-être d'études systématiques.